

АКТУАЛЬНІ ПИТАННЯ СУПЕРВІЗІЙНИХ МОДЕЛЕЙ У ПСИХОЛОГІЧНІЙ ПРАКТИЦІ

CURRENT ISSUES OF SUPERVISION MODELS IN PSYCHOLOGICAL PRACTICE

У статті розглядається роль супервізії у процесі навчання та професійного розвитку психологів, основна її мета й цілі. Викладаються теоретичні погляди на природу і структуру супервізії і їх роль у процесі професійного становлення психологів. Подається означення та окреслюються принципові завдання супервізійної практики. Аналізуються погляди вчених, які впроваджували й удосконалювали супервізійний процес, досліджували наявність основних проблем, які виникають у процесі їх діяльності та впливають на ефективність і результативність супервізійної діяльності. Окреслюються суперечливі погляди вчених на проходження супервізійної практики психологів і кандидатів у супервізори: частина фахівців вважає, що місія супервізії полягає в тому, щоб допомогти психологам зрозуміти й ефективно використовувати почуття, які викликають у них пацієнти, інші – у тому, щоб навчити психологів терапевтичних методів і стратегій лікування. Описується динаміка змін у розумінні супервізії, починаючи від ранніх спроб супервізійної практики в рамках класичного психоаналізу. Акцент робиться на розумінні процесів перенесення й контрперенесення, які є фокусами в психологічній роботі, розмежовуються поняття «контрольний аналіз», який живається для опису емоційних реакцій психолога на контрперенесення, спрямоване на пацієнтів, та «аналітичний контроль», який використовували для опису особистісного аналізу. Робиться стислий огляд історії розвитку супервізорства за минулі 75 років і переходу від навчання засобом наслідування й заучування до більш ефективної моделі супервізії. Увага приділяється наявним моделям і концепціям супервізії в сучасній психологічній практиці, їх цілям та особливостям. Описуються «шкільні» моделі в психодинамічній концепції, у гештальтпідході та роджеріанському підході, у сімейній терапії, а також поведінкові моделі супервізії розвитку вмінь і змішані моделі. Узагальнюються причини відставання теорії і практики супервізії від інших психологічних практик.

Ключові слова: супервізія, контрольний аналіз, аналітичний контроль, перенесення, контрперенесення, моделі супервізії.

The article considers the role of supervisions in the process of training and professional development of psychologists, its main purposes and goals. It presents theoretical views on the nature and the structure of supervisions and their role in the process of professional development of psychologists. The article gives us the definition and outline of the main tasks of supervisory practice. It analyzes the views of scientists who have implemented and improved the supervision process, investigated the presence of major problems that arise in the process of their activities and affect the effectiveness and efficiency of supervision activities. The article outlines contradictory views of scientists on the origin of the supervisory practice of psychologists and candidates for supervisors: some experts believe that the mission of supervision is to help psychologists understand and effectively use the feelings that patients evoke in them; others think that it's to teach psychologists therapeutic methods and strategies of treatment. It describes the dynamics of changes in the understanding of supervisions, starting from early attempts at supervisory practice within the framework of classical psychoanalysis. The emphasis is on understanding the processes of transference and countertransference, which are the focuses in psychological work. There are two concepts of analysis: the control analysis, which is used to describe the psychologist's emotional reactions to the countertransference, directed towards the patient; and the analytical control, that is used to describe the personal analysis. The article makes a short overview of the history of the supervisory development over the past 75 years and the transition from studying by methods of imitation and learning to a more effective model of supervision. Attention is paid to the existing models and concepts of supervision in modern psychological practice, their goals and features. The article describes "School" models in the psychodynamic concept, in the Gestalt approach and the Rogerian approach, in family therapy, as well as supervisory behavioral models of skills development and mixed models. It summarizes the reasons for the lag of the theory and practice of supervision from other psychological practices.

Key words: supervision, control analysis, analytical control, transference, countertransference, models of supervision.

УДК 159.9.018.4
DOI <https://doi.org/10.32843/2663-5208.2020.19.12>

Сазонова О.В.
к.психол.н., доцент,
доцент кафедри психології
Львівський національний університет
імені Івана Франка

Постановка проблеми. Актуальність психологічного консультування і психотерапії останнім часом продовжує зростати. Одним із центральних компонентів психологічної та психотерапевтичної підготовки студентів та кандидатів у психотерапевти, а також найважливішою частиною їхнього безперервного професійного розвитку є супервізія власного досвіду. При безперервному психологічному тиску, що відчувають фахівці в процесі спілку-

вання з клієнтами, постійні супервізії захищають їх від втрати професійних навичок і професійного вигорання.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Кількість, яка зростає, публікацій, присвячених проблемам, що пов'язані із супервізією, свідчить про інтерес до зазначеної теми (Gabbard and Lester, 1995; Jacobs et al., 1995; Kugler, 1995; Hughes and Pengelly, 1997; Martindale et al., 1997; Rock, 1997; Shipton, 1997; Clarkson, 1998; Driver

and Martin, 2002). Однак суперечки про те, як вибудовується процес супервізії, основні методи та механізми, етичні стандарти супервізійної практики, до сих пір виникають і протікають сьогодні не менше емоційно, ніж у минулому.

Постановка завдання. Мета статті – розглянути роль супервізій у процесі навчання та професійного розвитку психологів, основну її мету й цілі.

Виклад основного матеріалу дослідження. Супервізія (від *supervidere* – оглядати зверху) – це «лікування лікування», тобто специфічна професійна діяльність, яку здійснює більш досвідчений колега стосовно менш досвідченого (але не обов'язково), реалізуючи при тому такі функції, як експертна, освітня, супортивна, розв'язкова [14, с. 183].

Супервізія в психології та психотерапії – це надання психологічної допомоги особам, котрі надають психологічну допомогу іншим особам, це один із методів теоретичного і практичного підвищення кваліфікації фахівців у сфері клінічної психології, психотерапії тощо [6].

Супервізія насамперед повинна вирішувати такі принципи завдання:

1) полегшувати, стимулювати і збагачувати знання, уміння та навички роботи з клієнтами/пацієнтами, підтримувати індивідуальність психолога протягом усієї його професійної діяльності;

2) контролювати динаміку стосунків між психологом і клієнтом/пацієнтом, інші специфічні моменти, що виникають у процесі психологічної роботи;

3) контролювати ступінь компетентності спеціаліста, що супервізується (супервізанта), дотримання ним етичних правил, оцінювати ступінь його професійної кваліфікації;

4) підтримувати хорошу репутацію професії загалом, звертаючи увагу на професійні стандарти й пріоритети психологічної роботи [3, с. 184–185].

Простір супервізії та відносини, що виникають у його рамках, відрізняються значною складністю. Автори використовують різноманітні поняття й метафори для формування теорії та цілей супервізії й опису процесів, що в ній протікають.

Кларксон пише таке (Clarkson, 1998). «У будь-який момент часу в будь-якого супервізора може виникнути необхідність стати Цербером, який стоїть на сторожі аналітичної території й кордонів, або ж Психеєю, яка відділяє пшеницю від ячменю, первинні реальності від вторинних. Або ж, уподібнившись Зевсу, він повинен буде вибирати між несумісними один із одним внутрішніми і зовнішніми факторами; або, як наставник Хірон, формувати навички професійного вдосконалення і зростання».

Зінкін (Zinkin, 1995) вважає, що «супервізорство може приносити радість, але часто

виявляється досить болісною справою». Далі він обговорює, наскільки часто супервізорів навчають і вибирають без перевірки їх спроможності до проведення супервізії. Цілком очевидно двоїсте ставлення Зінкіна до супервізії, коли він пише: «Супервізія насправді являє собою фантазію, що розділяється двома людьми ... найкраще вона працює, коли обидва усвідомлюють, що продукт їхньої спільної уяви не відповідає істині. І супервізор, і супервізіант можуть отримати величезний вигравш ... У такому уявному спільному починанні можна буде не тільки передавати, а й знаходити нові знання» (Zinkin, 1995) [1, с. 7–8].

Автори розходяться в думках щодо самої природи супервізії. Одні вважають, що місія супервізії полягає в тому, щоб допомогти психологам зрозуміти й ефективно використовувати почуття, які викликають у них пацієнти, інші – у тому, щоб навчити психологів терапевтичних методів і стратегій лікування. Але потреба в критичному розгляді клінічного матеріалу конкретного випадку, а також необхідність мати надійну людину (колегу), що заслуговує на довіру, гостро відчувалася з найперших днів появи психотерапії.

Якобс та ін. (Jacobs et al., 1995) переказують одну не зовсім достовірну історію, згідно з якою ідея супервізії зародилася в Берліні, коли психоаналітик Ганс Закс поскаржився своєму колезі Ейтінгону на те, що втомився вислуховувати скарги своїх практикантів на аналізанти і пацієнтів. При цьому він помітив, що спочатку психотерапія й супервізія зазвичай проводилися спільно [8].

Така традиція поєднання особистісного аналізу із супервізією описана Екштейн (Ekstein, 1960) як неісторична (антиісторична, ahistorical). Балінт (Balint, 1948) назвав її доісторичною (prehistorical) супервізією. Флемінг і Бенедек (Fleming, Benedek, 1983) використовують запропоноване Бібрінгом слово **schlampigkeit**, що означає сирий, невпорядкований, для опису перших неформальних схем навчання психотерапії та супервізії.

Каменем спотикання перших розбіжностей щодо ролі супервізорства послуговували два терміни – **контрольний аналіз**, що уживався для опису супервізії, у яку входив аналіз емоційних реакцій практиканта на контрперенесення, спрямоване на пацієнтів, та **аналітичний контроль**, що використовували для опису особистісного аналізу.

Між першими аналітиками, зокрема представниками угорської та віденської шкіл, на початку 1930-х років ішли запеклі суперечки з приводу того, хто повинен займатися супервізією. Центральним було питання, кому варто працювати з контрперенесенням практиканта. Ковач (Kovacs, 1936), колишній член угорської групи, уважала, що контрперенесення практи-

канта на його пацієнта можна буде краще зрозуміти, якщо розглядати його в особистому аналізі. Іншими словами, аналіз є найзручнішою можливістю для проведення супервізії. Ті практиканти, які навчалися, отримували шанс досліджувати зі своїми аналітиками і свої почуття, й опір, що виникали в них у процесі роботи з пацієнтами.

Згідно з Фройдом, кордони, установлені практикантами для пацієнтів, повинні бути такими ж, які практиканти встановили для самих себе. З іншого боку, Бібрінг (Bibring, 1937) з Відня й берлінські психоаналітики твердо вважали, що аналітик практиканта не повинен займатися супервізією його роботи. Його супервізором повинен бути інший аналітик. Вони створили прецедент формального розділення особистісного аналізу від супервізії та дійшли висновку, що супервізія придатна для навчання й пояснення динаміки взаємин між пацієнтом та аналітиком.

Згодом було досягнуто компромісу, й угорці погодилися з тим, що практикантам необхідно навчання з боку супервізорів (розбір клінічних випадків, включених у навчальну програму), а представники віденської школи погодилися з тим, що супервізори можуть працювати й над контрперенесенням у процесі супервізії, щоб не залишати все на розсуд аналітика.

Огляд історії розвитку супервізорства за минулі 75 років дає змогу простежити, як відбувся перехід від того, що колись Балінт (Balint, 1948) досить критично називав «навчання Супер-Его»: коли кандидатам у психотерапевти вказували, що робити та як чинити (такий метод можна вважати навчання засобом наслідування й заучування), до більш ефективної моделі супервізії.

Найімовірніше, установки щодо супервізії розвивалися одночасно з установками в практиці самої психотерапії. Вони простежуються в працях Сірлза, Мура, Грінберга й Астора.

Сірлз (Searles, 1965) вводить поняття «процесу відображення» – динамічної взаємодії за типом перенесення-контрперенесення, що відбувається між пацієнтом і психотерапевтом і впливає на динамічні особливості в супервізії.

Грінберг (Grinberg, 1970) проводить відмінність між явним проявом контрперенесення в супервізії, який, на думку супервізора, повинен відчувати супервізанта щодо свого аналітика, і клінічними випадками з проявами проективної контрідентифікації, коли доречно втручання супервізора.

Мур (Moore, 1995) так описує співвідношення між супервізією та власним навчальним аналізом (психотерапією): «Аналіз завжди є центральним моментом навчання ... тоді як із супервізією справа виглядає інакше: хоча остання й включає в себе емоційну реакцію кандидата в психотерапевти, вона не займа-

ється реакціями контрперенесення, залишаючи це власному аналізу».

Астор (Astor, 2000) заперечує проти того, щоб направляти кандидатів у психотерапевти, які зазнають труднощів із контрперенесенням, до своїх психотерапевтів: «Я категорично не згоден із супервізорами, які вказують своїм практикантам, які почуття вони повинні відчувати до свого аналітика. Ми, аналітики, повинні поводитися аналітично, а не так, як діють дорожні поліцейські». З вищенаведеної цитати зрозуміло, що загроза розщеплення перенесення на свого психотерапевта й на супервізора ніколи не втрачає своєї актуальності [1, с. 10–11].

Сьогодні існує декілька концепцій і моделей супервізії. Так, Г. Леддик і Д. Бернар [13] пропонують таку класифікацію: модель розвитку; інтегративна модель; орієнтувальна модель.

Віскосинський тренінговий проект з клінічної супервізії розглядає психодинамічну модель; модель розвитку вмінь; модель сімейної терапії; модель розвитку.

Д. Шмельцер [20] пропонує спрощену та зручну для навчальних орієнтацій класифікацію: «шкільна» (у рамках психотерапевтичних шкіл) модель; моделі розвитку; функціонально-та процесорієнтовані моделі супервізії.

«Шкільні», специфічно орієнтовані моделі. До них належить психодинамічна модель, поведінкова модель, модель, фокусована на рішеннях, роджеріанська модель тощо. Спеціалісти, які працюють у цій моделі, вважають, що найкращим видом супервізії буде саме той, що орієнтований на аналіз практики того виду психотерапії, який вони використовують.

Психодинамічна модель розглядає супервізію як терапевтичний процес. Фокус супервізії спрямований на внутрішню й міжособистісну динаміку психотерапевта в стосунку з клієнтом, колегами, супервізором та іншими значущими особами. Основна мета супервізора в психодинамічній моделі полягає не в тому, щоб навчити навичок, а в тому, щоб збільшити здібність терапевта до слухання шляхом покращення його динамічного усвідомлення. Зміни у внутрішній і міжособистісній динаміці супервізанта дають їй змогу стати ефективним інструментом терапевтичного процесу.

Модель психодинамічної супервізії створив З. Фройд. На початку ХХ ст. теоретичні семінари з психоаналізу з обговоренням клінічних випадків проводило Психоаналітичне товариство в приймальній З. Фрейда раз на тиждень, у середу, з невеликою кількістю учасників. Ці зустрічі отримали назву «середові». Один із учасників таких зустрічей згадає: «Засідання проводилися згідно з певним ритуалом. Спочатку один із членів товариства робив доповідь. Потім подавали чорну каву з тістечками. На столі лежали сигари й сигарети, які палили

у великому обсязі. Після дружнього застілля починалося обговорення. Заключну промову завжди мав сам Фройд» [12, с. 174]. Його «супервізорська діяльність» мала переважно неформальний характер і не мала усталених меж. Його першим пацієнтом, якого він супервізував з приводу лікування їхнього сина. Історія маленького Ганса містить перший детальний опис психодинамічної орієнтованої супервізії.

У центрі психоаналітичної супервізійної роботи є процеси «перенесення» та «контрперенесення», які мали місце в роботі терапевтів-супервізантів.

«Метою психоаналітичного методу супервізії в кожному випадку полягає в проясненні й пізнанні несвідомого перенесення між тим, хто шукає допомогу та її надає» [10, с. 66].

«Ми маємо справу в супервізії зі складним клубком взаємин. Консультант і клієнт знаходяться один напроти одного як особистості зі специфічним досвідом соціалізації. ... Супервізія як критично заданий процес саморефлексії має завдання цей складний клубок, який проходить крізь особистість консультанта, розплутати в його свідомій і несвідомій динаміці» [18, с. 16].

Гештальтсупервізія. Особливий акцент робиться на суб'єктивність, особистісну усвідомленість, переживання й досвід, при цьому пріоритет віддається емоціям перед когніціями. Уважається, що супервізія гештальттерапевтів виключно відбувається в дусі орієнтацій на переживання.

У співзвучності з гештальттерапевтичними принципами супервізія зайнята таким матеріалом, у якому супервізант «застрягає» в процесі терапії. «Опрацювання» цього матеріалу має призвести до подолання (размивання) такого «застрягання» [4].

Поведінкова модель (розвитку вмінь). Ця модель є навчаючим процесом для супервізантів, необхідним для того, щоб набути навичок і підвищити рівень терапевтичної компетентності для покращення якості психотерапії. Знання та навички супервізанта оцінюються супервізором, який визначає напрям супервізії на основі трьох принципів:

- 1) психотерапевт повинен вивчати підходящі навички й усувати непідходящу поведінку;
- 2) супервізор допомагає психотерапевту розвинути та асимілювати специфічні вміння;
- 3) знання психотерапевта та його навички повинні бути сформульовані в термінах поведінки.

Понтеротто й Зандер формулюють на базі поведінкової психотерапії Арнольда Лазаруса мультимодальну модель супервізії BASIC-ID (behavior, affect, sensation, imagery, cognition, interpersonal relation, diet-drugs) [16, с. 40–50].

«Згідно з біхевіоральною орієнтацією, супервізія розуміється як зміна специфічних зразків реагування певного психотерапевта так, щоб він зміг допомогти своєму клієнтові ефективно здійснити обопільно бажані й установлені зміни поведінки» [13, с. 182]

Модель супервізії в сімейній психотерапії. У зв'язку з існування декількох сімейно-терапевтичних моделей сьогодні немає єдиної узгодженої моделі супервізії. Але практично в усіх підходах супервізія відбувається в «ізоморфній» формі, тобто за аналогією з процесами відповідних психотерапевтичних моделей.

«Без різниці, розуміється вона як контроль контролерів чи спостереження над тими, хто спостерігає, інструктаж інструкторів, рефлексія тих, хто рефлексує, (мета) діалог тих, хто веде розмову тощо, або як супервізія супервізорів, супервізія має тенденцію – бути інстанцією, яка допомагає професійним консультантам (тим, хто професійно допомагає). Супервізія надає допомогу тому, хто допомагає, і в цьому, напевне, сходяться всі теоретики» [15, с. 54].

Роджеріанська модель супервізії. Найбільш вагомим аспектом супервізії для роджеріанської терапії є створення необхідних і достатніх станів емпатії, природного й безумовного прийняття.

Моделі розвитку засновані на уявленні про готовність осіб до змін. Завдання супервізора – ідентифікувати і стимулювати нові галузі зростання в довготерміновому професійному навчанні. Такими галузями зростання є інтервенції та навички, техніки оцінювання, оцінювання міжособистісних стосунків, концептуалізація випадків, розуміння індивідуальних відмінностей, теоретична орієнтація, план і цілі психотерапії, професійна етика.

Моделі розвитку відштовхуються від того, що психотерапевти проходять певні стадії розвитку, яка починається із засвоєння простих, конкретних компетенцій, а далі, як по сходинках, рухаються в напрямі оволодіння більш комплексними, узагальненими одиницями. Розвиток психолога або психотерапевта може бути умовно поділено на три стадії: навчальну, проміжкову, просунуту [14].

Змішана модель. За своєю сутністю нагадує модель розвитку, яка заснована на особистісному й професійному розвитку психотерапевта. Ця модель складається із 7 базових положень, що належать до можливостей особистісних і професійних змін [17].

1. Під керівництвом «провідника» змін люди можуть змінюватися.

2. Люди не завжди знають, що для них добре, вони бувають сліпими в своєму опорі й можуть не бачити існування проблем.

3. Ключ до зростання – це суміш інсайтів і поведінкових змін у потрібній кількості й у потрібний час.

4. Зміни з'являються і стають постійними.
 5. У супервізії, як і в психотерапії, провідник змін концентрується на тому, що може змінюватися.

6. Немає необхідності знати про причини проблеми, щоб її вирішувати.

7. Існує багато правильних способів розглядати світ. Провідник не знає всіх шляхів до змін і не повинен обманювати інших ригідними догмами або ієрархічним мисленням – «я знаю правильний шлях».

Висновки з проведеного дослідження.

Супервізія як один із центральних компонентів навчання та професійного вдосконалення психологів і кандидатів у психотерапевти потребує ретельної розробки теоретичної бази та практичних прийомів роботи. Це покращить досягнення основних цілей супервізорської діяльності. Однак сьогодні можемо констатувати деяке відставання теорії і практики супервізії від інших психологічних практик. Історичні причини цього пов'язані з такими аспектами.

По-перше, супервізія як особлива психологічна практика пройшла довгий шлях із промисловості, де з її допомогою вирішувалися питання про контроль якості продукції й підвищення якості професійної діяльності, у соціальну роботу, де вирішувалися питання контролю (допомоги) особливим прошаркам населення, у психологічну практику, коли спектр психологічних практик значно розширився. Супервізія перекочувала у сферу психології і стала супервізією конкретної психологічної практики.

На початках це була психоаналітична супервізія, та як її розуміли і практикували З. Фройд і його послідовники: К. Абрахам, М. Балінт, К. Хорні, а потім поведінкова супервізія, гештальттерапевтична супервізія, когнітивна, когнітивно-поведінкова супервізія, сімейно-системна супервізія, юнганська супервізія, трансперсональна супервізія, народжувалися так звані «шкільні» супервізії.

По-друге, обмеженість теоретичної розробленості відповідних практик накладала відбиток і на супервізії в цих рамках, наприклад, щодо питань цілей, предмета тощо.

По-третє, усилу різного тлумачення самого терміна й розстановки акцентів у зв'язку з цим, нерідко мав місце деякий редуціонізм – зведення поняття супервізії, наприклад, до поняття консультування, контролю, наставництва тощо, звідси нерідко й суміш супервізії з психотерапією. Сфера затребуваності призводила нерідко до втрати загальних сутнісних характеристик поняття «супервізія» та робила з неї «клінічну супервізію», «педагогічну супервізію» тощо.

Сьогодні супервізійна практика потребує вдосконалення розуміння її сутності, методів, технік і прийомів у різних психологічних прак-

тиках, розробки етичної бази для реалізації основної мети й цілі супервізії спеціалістів.

ЛІТЕРАТУРА:

1. Винер Дж., Майзен Р., Дакхнм Дж. Супервізія супервізора: практика в пошуку теорії. Москва : Когито-центр, 2006. 352 с.

2. Джейкоб Д., Девід П., Мейер Д. Дж. Супервізорство. Техника и методы корректирующих консультаций: Руководство для преподавателей психодинамической психотерапии и психоанализа / пер. с английского Ю.М. Донца и В.В. Зеленского. Санкт-Петербург : Б.С.К., 1997. 240 с.

3. Залевский Г.В. Введение в клиническую психологию. Томск : ТМЛ-Пресс, 2010. 224 с.

4. Залевский Г.В. Супервізія: практика в пошуках теорії. *Сибирський психологічний журнал*. 2008. № 30. С. 7–13. URL: <http://vital.lib.tsu.ru/vital/access/manager/Repository/vtls:000394608>.

5. Кулаков С.А. Практикум по супервізії в консультуванні і психотерапії. Санкт-Петербург : Речь, 2002. 236 с.

6. Кулаков А.С. Супервізія в психотерапії : учебное пособие для супервізорів і психотерапевтів. Санкт-Петербург : Вита, 2004. 128 с.

7. Уильямс Э. Вы – супервізор. Шестифокусная модель, роли и техники в супервізії / пер. с англ. Т.С. Драбкиной. Москва : Класс, 2001. 288 с.

8. Ховкинс П., Шохет Р. Супервізія. Индивидуальный, групповой и организационный подходы. Санкт-Петербург : Речь, 2002. 352с.

9. Якобс Д., Дэвис П., Майерс Д. Супервізорство: Техника и методы корректирующего консультування. Санкт-Петербург : Б.С.К., 1997. 240 с.

10. Argelander H. Die Struktur "der Beratung unter Supervision". *Psyche*. 1980. № 6.

11. Gay P. Freud: A life for our time. N.Y. ; L., 1988.

12. Leddick G., Borders L.D. Handbook of clinical supervision. Alexandria, 1987.

13. Levine F.M., Tilker H.A. A behaviour modification approach to supervision of psychotherapy. *Psychotherapy: Theory, Research and Practice*. 1974. № 11. P. 182–188.

14. Longanbill C., Delwoth U. Supervision: A conceptual model. *The counseling Psychologist*. 1982.

15. Ludewig K. Grundarten der Helfens. *Supervision aus systematischer Sicht* / Hrsg. H. Brandau. Salzburg, 1991.

16. Ponterott et al. A multimodal approach to counselor supervision. *Counselor Education and Supervision*. 1984. Vol. 24 (1). P. 40–50.

17. Powell D.J. Clinical supervision. A ten years perspectives. *The clinical supervisor*. 1989. Vol. 7 (2/3). P. 139–147.

18. Puehl H., Schmidbauer W. Supervision und Psychoanalyse. Muenchen, 1986.

19. Schmelzer D. Verhaltenstherapeutische Supervision. Theorie und Praxis. Hogrefe Verlag für Psychologie. Göttingen ; Bern ; Toronto ; Seattle, 1996/97.

20. Stoltenberg C., Delworth U. Supervising counselors and therapists. Developmental approach. San Francisco, 1987.